BESSAIH SIDA
2005/2006

L'AUTONOMIE : OUTIL D'APPRENTISSAGE

DIRECTRICE DE MEMOIRE : Valérie LOUIS

CEFEDEM BRETAGNE/PAYS DE LA LOIRE

SOMMAIRE

INTRODUCTION

J'ai choisi dans ce mémoire de réfléchir sur la notion d'autonomie. Je voulais tout d'abord comprendre de quoi l'on voulait parler lorsque l'on abordait ce thème, comprendre quelles étaient les conditions de son émergence, comprendre si en tant que professeur nous pouvions rendre nos élèves autonomes et dans ce cas pourquoi le faisions-nous ?

C'est une notion qui est de plus en plus évoquée, recherchée à l'heure actuelle. Je m'interrogeais donc sur l'évolution de la pensée pédagogique qui avait permis d'en arriver là.

La première partie de ce mémoire est consacrée à cette recherche sur ce qu'est l'autonomie, sur les ingrédients qui lui étaient nécessaires pour prendre forme. Pour mener cette recherche, j'ai pu m'appuyer sur des auteurs tels que Philippe Meirieu, Marie-José Barbot, mais aussi sur des pédagogues qui s'inscrivent dans le « mouvement d'éducation nouvelle » tels que Célestin Freinet et Maria Montessori.

La deuxième partie propose un regard sur l'enseignement musical tel qu'il est délivré à l'heure actuelle. En le confrontant aux différents éléments traités en première partie, il s'agira alors pour moi de comprendre si cet enseignement favorise ou non l'autonomie et si oui, dans quelle mesure. Sur quelles bases repose notre enseignement, la structure générale de celui-ci permet-il de développer l'autonomie de l'élève ? Peut-on considérer que l'apprentissage de l'autonomie est possible dès le début de la découverte instrumentale ?

L'AUTONOMIE, UN MOYEN POUR APPRENDRE

Je choisis dans ce mémoire, d'axer ma réflexion sur une pédagogie développant l'autonomie.

En observant les textes officiels des ministères, de l'Education nationale et de la Culture (schémas d'orientation pédagogique), l'on se rend compte que l'autonomisation des élèves devient à l'heure actuelle un enjeu central dans le processus de toute formation. Ainsi il est écrit dans le Livre Blanc publié par la commission européenne en 1995 que *« l'éducation et la formation ont pour fonction essentielle l'intégration sociale et le développement personnel, par le partage de valeurs communes, la transmission d'un patrimoine culturel et l'apprentissage de l'autonomie »,* et plus loin *« dans l'éducation de base, il convient de trouver un bon équilibre entre l'acquisition des savoirs et les compétences méthodologiques qui permettent d'apprendre soi-même. »* . L'autonomie est ainsi présentée en tant que **finalité de processus**, elle correspond à la fois à l'acquisition de savoirs mais également de savoir-faire qui permettront d'apprendre par soi-même.
Ce texte est l'aboutissement de l'évolution du mouvement d'éducation nouvelle, mouvement d'une pensée pédagogique initiée dans toute l'Europe dès le début du XXe siècle par des pédagogues dont firent partie notamment Maria Montessori, avec son idée « d'auto éducation » de l'enfant ainsi que Célestin Freinet et sa méthode de fiches autocorrectives. Ces pédagogies « actives » mettent en lumière le caractère constructif et personnel de l'apprentissage, elles centrent leur action sur un sujet-apprenant et considèrent l'autonomie comme un facteur déterminant de l'apprentissage.

A/ Définition de l'autonomie:

L'autonomie vient du grec *autonomia*, pouvoir de celui qui est *autonomos,* c'est-à-dire qui détermine lui-même la loi (*nomos*) à laquelle il obéit.

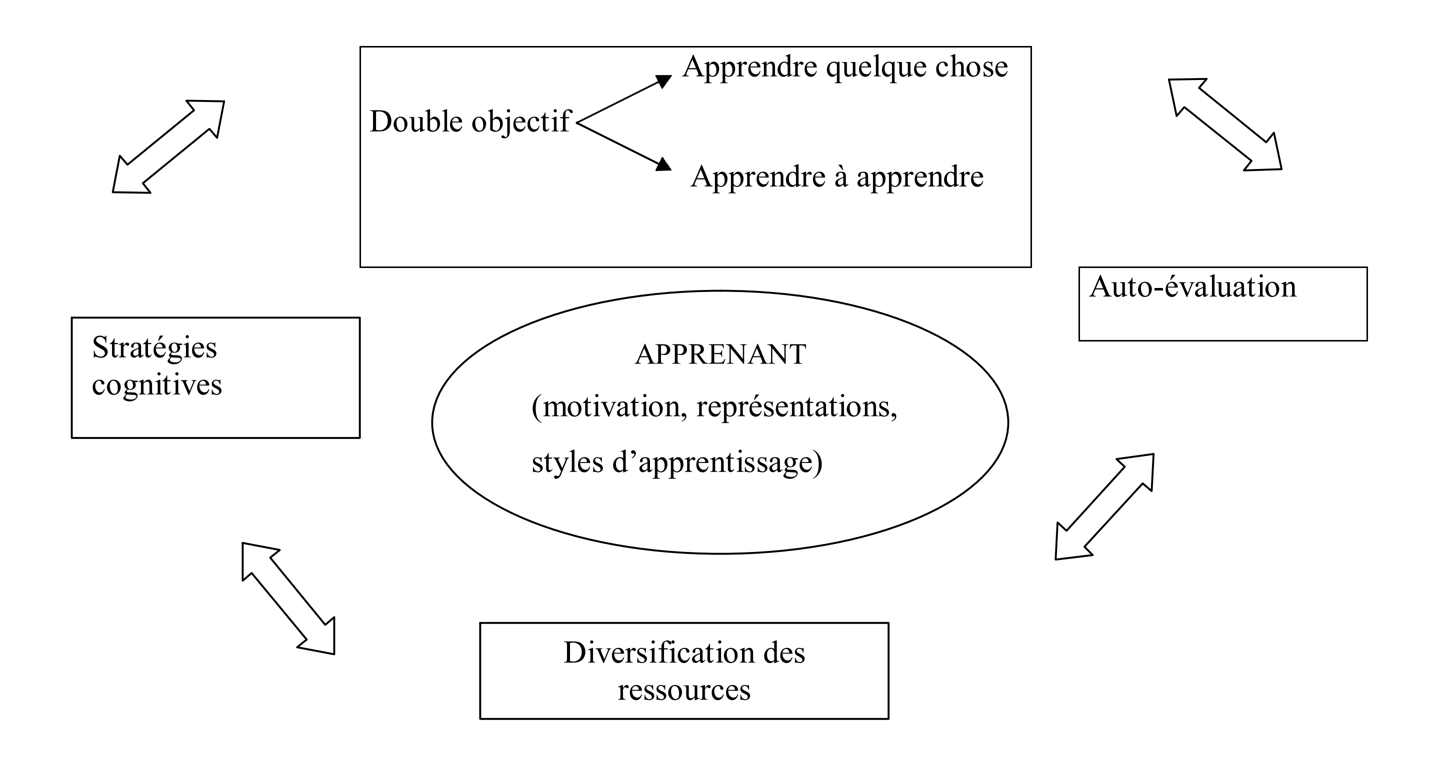
« L'autonomie consiste à se faire soi-même sa loi, et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs. Le moi est principe d'autonomie, et on ne peut parler d'autonomie que lorsqu'il y a conscience de soi. Toutefois l'autonomie n'est jamais complète et doit se reconquérir sans cesse, parce que nous resterons toujours dépendants de notre affectivité, de notre tempérament et des exigences sociales. Autonomie ne saurait se confondre avec liberté absolue, ni isolement ; être autonome c'est choisir entre les valeurs et courants d'opinion divers qui nous sont offerts et adhérer d'une manière lucide à telle ou telle de ces valeurs pour les faire siennes. Dans cet ordre d'idées, autonomie est à entendre comme un des éléments fondateurs et constituants de la responsabilité. » (Lafon R.).

D'un point de vue pédagogique, poser les bases pour une formation à l'autonomie nécessite ainsi une relation privilégiée entre le professeur et l'élève. Ce qu'ont développés Célestin Freinet et Maria Montessori c'est justement cette idée d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, qui a désormais une place à part entière dans le processus de l'apprentissage.

B/ Une pédagogie centrée sur l'apprenant :

Définissons dans un premier temps le mot pédagogie. Ce terme dérive du grec « paidos » , « l'enfant » et « gogie », « conduire, mener, accompagner, élever ». Il désigne l'organisation, les moyens mis en œuvre pour la formation d'une personne, à la fois en ce qui concerne les contenus de cette formation mais aussi l'attitude et l'action du pédagogue.

L'action pédagogique qui permet d'optimiser l'apprentissage de l'autonomie est celle qui consiste à placer l'apprenant au centre des opérations de l'apprentissage. Considérons pour exemple le schéma proposé par René Richterich :



Bilan :

- L'on constate que l'apprenant occupe une place centrale mais qu'il ne représente pas une entité indépendante. Une place importante doit être donnée au projet personnel de l'élève : ses besoins, ses motivations.
- Il y a interaction entre les différentes opérations, elles sont solidaires d'un point de vue formel.
- L'autonomie n'est donc possible qu'à condition d'associer l'apprenant à ce processus. Avec l'éclosion du mouvement de l'éducation nouvelle, l'éducation est alors considérée comme un acte global de construction de la personne. Une place importante est donnée à l'aspect social, culturel et psychologique de l'apprenant.
- Ce schéma met également en évidence que la pédagogie n'est pas l'œuvre d'une seule personne ; elle concerne l'apprenant, son professeur, et toute la communauté éducative (famille, autres enseignants…).

C/Une condition de l'émergence de l'autonomie : la motivation :

L'un des ingrédients nécessaire à tout apprentissage est la motivation, le désir d'apprendre. Il peut répondre à un « besoin fondamental d'auto-développement » et amener l'apprenant à se fixer de lui-même des objectifs et les atteindre. En ceci la motivation est le moteur de l'action, elle oriente l'apprentissage.

Elle va donc interagir avec l'autonomie, car un élève qui devient autonome est en mesure de se donner des conditions qui vont le motiver.

Pourtant elle peut faire défaut, le rôle de l'enseignant est alors de mettre en place une action pédagogique qui favoriserait son émergence.

Cécile Delannoy propose dans son livre « La motivation » les conseils suivants :

- Il faut proposer des tâches valorisantes et complexes :

- **Dégager le sens profond de ce que l'on enseigne** (quel est l'enjeu réel ?)
- **Annoncer l'objectif**, en termes compréhensibles par l'élève (à quoi ça sert ?)
- **Ne pas dévaloriser soi-même la tâche proposée** (par la lenteur, le morcellement…)
- **Prévoir l'activité de l'élève** (un bon enseignant est quelqu'un qui fait bien travailler)

- Il faut aider à apprendre, organiser la réussite :

- **Se situer dans la zone proximale de développement** (domaine d'activités que l'élève est capable de faire si on l'aide).
- **Donner connaissance des contraintes et des enjeux** (s'agit-il d'apprendre quelque chose de nouveau, d'automatiser un savoir–faire, de consolider en mémoire ?)
- **Assurer la réussite dans les apprentissages** : La motivation se développe et s'installe avec une certaine permanence lorsque l'intérêt pour une discipline prend le relais du désir d'identification à une personne. La réussite suscite la motivation

de plusieurs manières : elle nous valorise à nos propres yeux et aux yeux d'autrui, l'élève recommence ce qu'il a réussi, et chaque fois, la réussite est plus facile, si l' activité est valorisée également par la famille, par le groupe de pairs, l'élève est en possession d'un moyen de reconnaissance et d'intégration dans le groupe (« moi aussi je sais lire… ») ou d'une occasion de briller (« dans le groupe, je suis le meilleur quand il s'agit de… »).

- **Redonner confiance dans l'aptitude à réussir** (Rassurer, les mettre en confiance dans leur possibilité de réussir en leur proposant d'abord des tâches faciles et en graduant ensuite les difficultés, reconnaître la réussite : féliciter, encourager, repérer les acquis).

Ainsi, pour connaître et travailler dans le sens du projet personnel de l'élève, il faut privilégier une relation qui permette l'émergence et l'écoute de la parole de l'apprenant.

D/ La place de la parole, élément qui participe de la construction de l'autonomie :

Dans ce type de relation pédagogique, centrée sur l'apprenant, que l'on nomme également pédagogie différenciée la place de la communication doit être considérée comme un élément qui participe à la construction de l'autonomie. Elle permet la compréhension de la dimension sociale de l'élève, de ce qui l'entoure, de comprendre ses attentes, ses motivations, ses difficultés. Elle est la condition sine qua non de la mise en place d'une action pédagogique constructive, basée sur le projet personnel de l'élève.

Elle permet d'autre part à l'élève de s'ouvrir à l'échange, de formuler ses idées, d'apprendre à s'exprimer. Il apprend ainsi lui-même à se connaître, il devient alors auteur de ses propres apprentissages, auteur de ses propres désirs. L'enseignant se basant sur ce que son élève lui dit, peut donc mettre en avant sa responsabilité dans la construction de son apprentissage , sa responsabilité dans les moyens qu'il aura à mettre en œuvre pour réaliser son projet personnel.

Ainsi, rendre autonome c'est aussi rendre responsable.

E/ La construction de l’apprentissage :

Comprendre l’autonomie c’est aussi se poser la question du processus de la construction d’un apprentissage. Longtemps, la pensée dominante a considéré l’apprentissage comme un empilement de connaissances, tel un mur que l’on construit, brique sur brique. Or un apprentissage ne peut s’effectuer que lorsque l’information prise dans l’environnement de l’individu s’intègre dans le projet personnel de celui-ci. C’est lorsqu’il y a interaction entre information et projet personnel qu’il y a création de sens et qu’ainsi l’apprentissage et la compréhension s’effectuent.

$$\frac{\text{IDENTIFICATION}}{\text{UTILISATION}} = \text{SIGNIFICATION}$$

L’apprentissage dépend de la capacité de l’élève à assimiler les connaissances, assimiler au sens étymologique du terme, soit, *« rendre semblable à soi ».* Il ne s’agit pas d’une simple transaction de l’extérieur vers l’intérieur mais le résultat du processus d’élaboration de l’information où celle-ci est modifiée.
Il y a donc une transformation interne de l’information. Elle produit elle-même une transformation de la réalité, modifiant ainsi la perception de la réalité initiale de départ.

C’est pourquoi, l’assimilation est un processus de **construction** et non pas de **reproduction.**

C’est pourquoi aussi pour aider à construire un apprentissage, l’attitude pédagogique doit être adaptée et consciente de ce processus.

F/L'autonomie comme visée pédagogique, rôle du professeur :

Avoir l'autonomie comme visée pédagogique entraîne une action éducative particulière. Considérant que l'autonomie n'est pas innée mais qu'elle s'apprend, l'enseignant doit la prendre en charge, la stimuler. S'il considère l'autonomie comme objet de formation elle sera alors un projet de découverte d'identité personnelle et sociale de l'élève.

Pourtant, on se trouve là face à une situation paradoxale où l'enseignant doit guider, orienter mais dans laquelle seul l'apprenant peut tracer son chemin ! Telle est en effet la difficulté de cette notion. Seul l'élève peut construire son autonomie et celle-ci doit répondre également à sa propre aspiration. Tout le monde ne souhaite pas être autonome, pour certains elle représente même la crainte d'être abandonné.

L'enseignant doit alors se transformer en artisan de l'autonomie. Il doit inventer un certain nombre d'outils, de matériels didactiques, il doit mettre en place différentes actions qui viseront toutes l'autonomisation de l'élève.
Il se fixe donc un double objectif : celui « d'apprendre à apprendre » et celui « d'apprendre quelque chose », il s'agit donc d'objectifs de compétences et de contenus.

G/ De quels outils le professeur dispose-il ?

1/ La planification d'objectifs : Il s'agit d'établir un projet de l'élève et un projet de l'enseignant.
Le projet d'apprendre de l'élève : il va être construit avec l'aide de son professeur. Ils établiront un contrat qui fixera les différents objectifs que l'élève veut atteindre et évalueront le temps que cela demandera. Ce contrat va donc reposer sur l'anticipation du résultat et la projection dans l'avenir, et ce n'est d'ailleurs qu'à cette seule condition que l'action peut réussir.

Ce qui semble alors former un trait d'union entre les différentes théorisations de l'action humaine et de sa dynamique, c'est le lien qu'elles établissent entre l'action à entreprendre et la représentation anticipée du résultat.
Le projet de l'enseignant : il fixe également les objectifs pour son élève. Ils tiennent compte à la fois du projet personnel de celui-ci, du projet du cycle dans lequel l'élève s'inscrit mais aussi du projet de l'école.

2/ La régulation : l'enseignant doit accompagner l'élève dans sa démarche. Il peut être amené à réviser les objectifs du contrat au fil du temps, à les adapter en fonction des différentes situations, à les modeler ou à les préciser.

3/ L'évaluation : elle peut être présente sous deux formes. L'évaluation sommative et l'évaluation formative.
L'évaluation sommative est la plus connue, ou en tout cas la plus utilisée. Elle permet de faire le bilan sur la somme des connaissances acquises.
L'évaluation formative sert aux deux acteurs en présence ; l'apprenant et son enseignant. Elle renseigne l'élève sur là où il en est, et le professeur sur le processus d'apprentissage que l'élève utilise. Les critères d'évaluation sont objectifs et permettent à l'élève de structurer son autonomie, en référence à ces critères d'évaluation clairement définis. Elle doit de ce fait se défendre de toute connotation négative de verdict.
Elle oriente ainsi l'attention de l'apprenant dans différentes directions, qui lui permettront à son tour de développer des compétences pour son auto-évaluation.
Elle doit considérer l'erreur comme un symptôme et non plus comme quelque chose dont il faut avoir honte.

4/ L'auto-évaluation : elle permet de développer responsabilité et autonomie de l'apprenant, de définir ses objectifs et d'effectuer une auto-estimation de ses compétences. Elle permet l'analyse et la mise en relation des actions et des stratégies de la pensée. L'enseignant doit alors aider l'élève à acquérir cette compétence en lui faisant expliciter ses critères d'évaluation, en l'aidant à formuler ses opinions. Elle doit donner à l'apprenant conscience qu'il a le droit d'évaluer son travail et qu'il en est capable. Pour cela, il doit acquérir des outils,

définir des critères qui transforment ce jugement interne en une démarche objectivée.

Il serait désormais intéressant, à la lumière de ce que nous avons observé dans cette première partie, de s'interroger sur la manière dont les choses s'organisent dans l'enseignement musical. Tel qu'il est proposé à l'heure actuelle, favorise-il l'émergence de l'autonomie chez l'élève ?

II/ L'AUTONOMIE DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL

A/ Organisation des cours en école de musique :

L'enseignement musical repose sur la construction de l'enseignement suivant :

- Pendant longtemps l'on a fait débuter l'apprentissage de la musique par une année de formation musicale, après laquelle seulement on pouvait commencer l'apprentissage d'un instrument. Aujourd'hui, il est de plus en plus fréquent que l'élève commence les deux en même temps. On peut également lui proposer une année d'éveil musical, selon son âge.
- La durée moyenne du cours de formation musicale est de 1 heure.
- La durée du cours instrumental varie selon les écoles et le niveau de l'élève. Un élève de premier cycle (de 0 à 3/4 années d'apprentissage) a entre 20 minutes (la première année) et 30 minutes de cours. En deuxième cycle (de 4 à 7/8 années d'apprentissage), il dispose de 45 minutes de cours. En troisième cycle (après 8 années d'apprentissage) ses cours peuvent durer jusqu'à une heure.

- Les pratiques collectives (orchestre, harmonie, chorale) ne sont que rarement proposées avant l'entrée en deuxième voire troisième cycle.

Organisation du cours instrumental traditionnel:

L'enseignement sur lequel j'ai choisis de réfléchir est celui qui est parfois proposé. Il n'est évidemment pas le seul, on peut rencontrer d'autres méthodes de travail ; mais il me semblait particulièrement intéressant à étudier.

Le professeur ne disposant que d'une demi-heure de cours, celui-ci se déroule généralement ainsi. Le professeur écoute le travail que l'élève a préparé pendant la semaine. Il commente, corrige les erreurs, lui propose de revoir la même chose pour la semaine suivante afin de contrôler sa compréhension. On démonte l'instrument et le cours est fini.

Observations :

L'apprentissage instrumental de l'élève se fait donc avant tout en l'absence de son professeur. Pourtant, il lui est demandé de travailler son instrument le plus régulièrement possible, tous les jours étant l'idéal, dès le début de son apprentissage.

Interrogations :

- *Quel type de pédagogie est utilisé dans ce schéma ?*

  Il s'agit de tout faire pour que l'élève ne perde son temps lorsqu'il rentre chez lui, notamment en accumulant des erreurs qu'il faudra corriger le cours suivant. L'organisation du cours se fait alors de telle manière à ce que les contenus soient présentés clairement, et successivement. Le cours se fait donc sur un modèle émission (professeur)-réception (élève).

➢ La pensée pédagogique qui découle de cette démarche considère l'apprentissage de façon LINEAIRE où les élèves viennent en cours puis rentrent chez eux pour faire leur travail et où finalement la construction

active des connaissances est substituée à une intervention adaptative par du pré-construit.

- Le professeur se met alors en situation où il guide l'élève, presque comme s'il voulait se substituer à lui.

- *Ce type de cours favorise-t-il l'autonomie ?*

Si les indications de l'enseignant sont claires et précises, l'élève, la semaine suivante est capable de reproduire ce qu'on lui a expliqué. Les indications pourront alimenter tout le travail de la semaine et ainsi donner l'illusion que ce qui était en jeu a été compris par l'élève. Il s'agira finalement plus d'une imitation, d'une restitution que d'une véritable assimilation, dans le sens où nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire.

Ainsi, à chaque nouvelle séance, le maître alimente à nouveau la machine, comme une balle qu'on lance par terre et qui rebondit : si l'on relance pas la balle de façon régulière, le rebond diminue jusqu'à s'arrêter.
Il est d'ailleurs facile d'observer que parfois, après une longue période sans cours, il arrive que l'élève n'ait pas sorti son instrument, il peut même être démotivé, jusqu'au cours suivant où alors tout repart !

- *Ce type de cours favorise-t-il l'émergence d'une motivation chez l'apprenant ?*

Reprenons les différents points proposés par Cécile Delannoy exposés en première partie :

- sur le point « dégager le sens profond de ce que l'on enseigne, quel est l'enjeu réel » : il n'est pas évident que cela soit clair pour l'élève, il n' y a pas de projection, même dans un avenir proche.
- Sur le point « annoncer l'objectif, en termes compréhensibles pour l'élève, à quoi ça sert ? » : l'objectif pour l'élève étant alors de faire ce que

demande le professeur, de la même manière il n'y a ni projection dans l'avenir, ni compréhension immédiate.

- « redonner confiance dans l'aptitude de réussir » : si l'élève n'a pas bien fait, qu'il doit refaire pour la semaine suivante, il devient nécessaire de repréciser les objectifs attendus, et la nécessité de refaire.

Ainsi, pourquoi s'étonner que l'élève ne travaille pas ou en tout cas pas assez si effectivement il est démuni face aux différents objectifs qui lui sont proposés, s'il ne comprend pas l'intérêt du travail qui lui est demandé.

Puisque l'élève est le plus souvent seul, il serait intéressant de comprendre comment il construit son travail.

B/ Le travail de l'élève :

- *Comment l'élève travaille-t-il ?*

Pour répondre à cette question, j'ai observé plusieurs élèves travailler (des clarinettistes, des premier et deuxième cycles et une flûtiste, de premier cycle).
J'ai également interrogé d'autres élèves sur la manière dont ils avaient géré leur travail durant la semaine.
Je voudrais juste préciser qu'évidemment ma présence modifie l'attitude des élèves, qui se sentant observés modifient leur comportement en s'appliquant d'autant plus.

- *Les différentes étapes :*

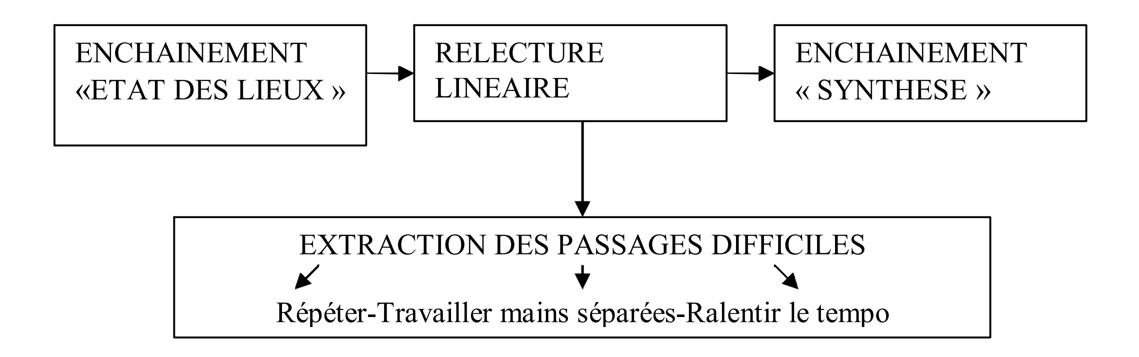
- Lecture : les élèves de premier cycle relisent le carnet de devoir. Ils prennent connaissance des différents exercices à travailler et des conseils éventuels donnés par le professeur.

- Enchaînement : les exercices sont joués tous à la suite. Seul le morceau aura droit à un peu plus de temps.

- Le morceau : il est joué une fois. L'élève repère ce qui ne va pas. Il travaille ces endroits-là en particulier, en répétant, répétant et répétant. Le morceau est ré-enchaîné, en ajoutant éventuellement les nuances (plutôt les élèves de deuxième cycle).

Parfois l'élève change complètement son programme ; il préfère rejouer des morceaux déjà travaillés qu'il aime bien, pour se faire plaisir.

Anne-Claire GALAND, dans son mémoire de DESS Psychologie et ingénieries des Apprentissages en Formation professionnelle, *Analyse du travail personnel des pianistes de cycle II en vue de la formation pédagogique des enseignants*, janvier 2003, propose le schéma suivant :



Analyse :

- L'outil de travail utilisé dans la majeure partie des cas est la REPETITION. Celle-ci n'est pas mauvaise en soi, mais elle ne doit pas

être le seul outil à utiliser. D'ailleurs son utilisation n'est pas toujours convaincante ; il arrive souvent que malgré plusieurs répétitions le passage concerné ne soit pas réalisé correctement.

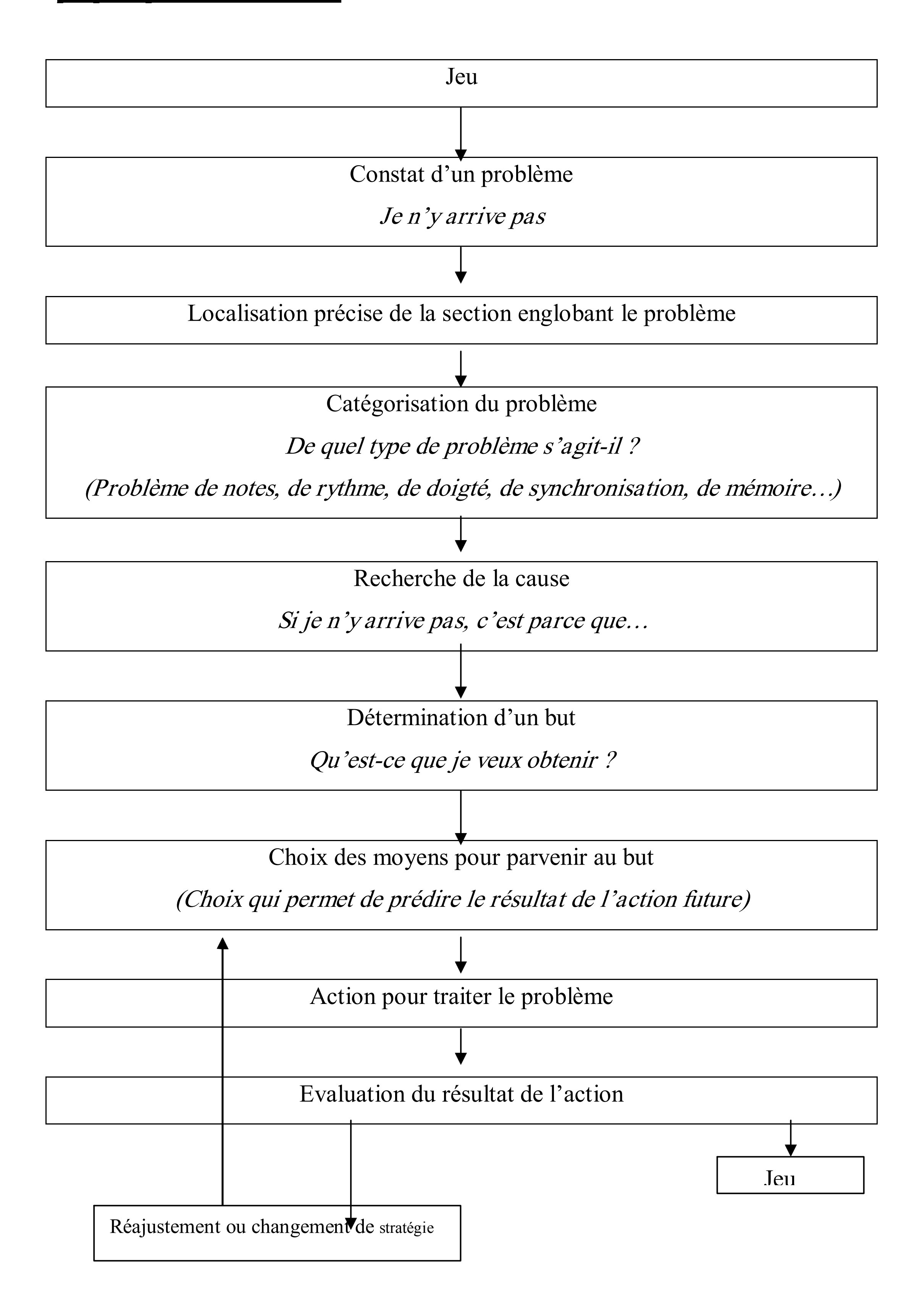
- Ce qui fait alors défaut c'est le but fixé pour chaque répétition. Celle-ci devient alors mécanique, inutile, lassante et donc démotivante !
- Ou, lorsque le but est fixé, il est toujours le même : pour les pianistes, synchroniser les deux mains, mettre en place le rythme, les notes, éventuellement les nuances.

- L'élève manque donc d'outils, de stratégies pour comprendre et trouver le moyen de résoudre les solutions aux problèmes qu'il rencontre.

Prenons l'exemple d'un élève clarinettiste : Pour travailler un passage il peut écouter si ses intervalles passent bien. Si ce n'est pas le cas, cela peut provenir du manque de synchronisation de ses deux mains. Si une note craque, cela peut provenir d'un manque d'air (quantité), d'un manque de vitesse d'air, d'une modification de l'embouchure, d'un problème de choix du matériel utilisé (l'anche)…

- ➢ L'on constate ainsi qu'un problème peut avoir de nombreuses et très différentes origines. La répétition utilisée sans recherche de la source du problème ne permet donc pas de le régler ou alors de manière hasardeuse.
- ➢ Un élève qui n'a pas connaissance de toutes ces possibilités se trouve donc complètement démuni. Il entend le problème mais ne sera pas comment le résoudre.
- ➢ Mais il arrive aussi que l'élève n'entende pas ce que le professeur lui demande de corriger. La justesse, un son trop relâché en clarinette, cela ne l'aide alors pas non plus dans son travail quotidien car il n'entend pas ce qui ne va pas !

Stratégie optimum de planification et diagnostic optimum des problèmes, proposé par A.C. Galland :



Ce schéma est proposé à la suite du bilan qu'A.C. Galland formule à l'issue d'observations de séance de travail.
Elle explique alors que les élèves éprouvent des difficultés à hiérarchiser les buts et les sous-buts par rapport à un but général. Ils entendent l'écart qu'il y a entre ce qu'ils jouent et ce que le professeur joue mais ils ne connaissent pas toujours l'origine de leurs problèmes, ni le moyen de les résoudre. Leur niveau d'analyse et d'écoute étant souvent insuffisant, leurs moyens d'action sont de ce fait limités.
Leur difficulté d'autonomie provient donc de l'inexistence de capacité de planification, et de l'absence d'un réel diagnostic des problèmes.

Analyse du schéma :

- Constat d'un problème :

L'élève, après avoir joué, repère facilement les endroits qui lui ont posé problème ; ce sont généralement ceux qui l'ont freiné dans son élan, qui ne lui ont pas permis d'enchaîner entièrement son morceau. Pourtant, comme je l'ai dit auparavant l'élève n'entend pas forcément tout, s'il ne joue pas le bon rythme, le bon phrasé, s'il joue faux, il n'a pas toujours de référence pour s'en rendre compte.
L'élève doit donc avoir une double attitude : être concentré sur ce qu'il est en train de jouer, et entendre, mémoriser les endroits plus difficiles. Il y a ainsi deux mouvements : un mouvement de concentration sur un objet et un mouvement de distanciation. Ce n'est pas une attitude évidente, elle réclame de l'entraînement, de développer sa mémoire et d'être toujours dans une attitude active d'écoute. Toutes ces qualités se développent progressivement mais ne sont pas acquises dès le début, c'est peut-être pour cela qu'il est difficile pour un élève d'organiser son travail, au début.

- Localisation précise de la section englobant le problème :

Cette compétence relève de ce qu'on a vu précédemment, ce n'est donc pas à priori facile pour l'élève, d'une part, de tout entendre et d'autre part, de pouvoir délimiter la section à retravailler. Pour un élève débutant, c'est extrêmement difficile. Seule l'expérience, l'habitude de travailler ainsi permet de se familiariser avec cette pratique.

- Catégorisation du problème / recherche de la cause :

Si nous reprenons l'exemple de l'élève clarinettiste pour qui la note qu'il vient de jouer a craqué, nous nous rendons bien compte qu'à un problème peuvent correspondre plusieurs solutions.
Ce n'est donc pas si facile ! Cela demande à l'élève d'avoir une boîte à outil remplie et de savoir choisir le bon outil au bon moment, et ainsi de savoir de quel problème il est question.

- Détermination d'un but :

S'il entend ce qui ne va pas l'élève sait aussi ce qu'il veut entendre, ou en tout cas ce vers quoi aller. Le but il se le détermine plus ou moins dès qu'il décide de retravailler un passage, par contre plus son but sera précis, plus son exigence sera grande, mais ceci vient beaucoup de son expérience, du nombre de situations similaires qu'il aura rencontrées.

- Evaluation du résultat de l'action / Réajustement ou changement de stratégie :

Il s'agit alors de faire le bilan : le choix du travail, de l'outil utilisé étaient-ils efficaces ?
Est-ce un travail qui demande plus de temps avant d'être compris ?, le geste, les sensations ont besoin de plus d'entraînement pour un résultat fiable ?

L'élève va ainsi tirer les conclusions de cette séance de travail, réfléchir aux outils qu'il a utilisés et comparer le but qu'il s'était déterminé avec le résultat obtenu.

- Jeu :

Par jeu, il faut comprendre l'action de rejouer entièrement le morceau, faire la synthèse du travail par un enchaînement de la pièce. Ainsi, après avoir fait la démarche de déconstruire, on peut désormais reconstruire, confronter ce travail au sens musical que l'on voulait donner au morceau dans sa globalité.

Conclusion : Ce schéma peut donc servir d'outil de travail à la fois pour le professeur et pour l'élève qui dispose d'une méthode, d'un mode d'emploi qui lui permettra de progresser dans son travail vers l'autonomie. Cela permet de cadrer les choses, de proposer des références qui vont guider l'élève.
L'autonomie considérée comme apprentissage d'une méthode de travail se construit donc en cours, pour pouvoir être appliquée à la maison.

C/ Le travail à la maison : un révélateur des inégalités sociales et culturelles :

Nous avons vu au début de cette deuxième partie, que le cours traditionnel reposait essentiellement sur le travail de l'élève. Ce cours n'a donc de sens que si l'élève a travaillé, et dans le cas contraire, cela peut générer des tensions et une incompréhension mutuelles.
Il faut alors avoir à l'esprit un certain nombre d'éléments qu'en tant que professeur nous sommes tenus de prendre en compte. Il est nécessaire d'ajuster nos demandes en fonction de chaque élève, comprendre son environnement social et culturel, réfléchir sur nos attentes, et la place que l'on donne aux parents, car tout renvoi systématique aux travaux à la maison revoie aussi à une inégalité soit de logement, soit d'environnement culturel, soit économique.

La question des devoirs à la maison est une question récurrente, notamment au sein du ministère de l'éducation nationale qui, en, 1956, a interdit les devoirs à la maison pour tout l'enseignement primaire (mesure qui s'étendra par la suite à l'enseignement en collèges et lycées, en 1967). Mais, est-ce vraiment suivi ?
Une sélection se fait alors, inévitable (?), les élèves travaillant chez eux réussissant les concours d'entrée, ou les « contrôles de classe », séance pendant laquelle les élèves sont notés par le directeur sur un travail prédéterminé.

Or, comment peut-on reprocher à un élève de ne pas travailler, si rien ni personne autour de lui ne lui montre que ça vaut la peine et que les satisfactions que le travail procure méritent le sacrifice d'un plaisir plus facile ?

Considérons également que l'attachement de l'enfant au savoir est incontestablement en rapport avec le statut du savoir au sein de la famille.

Je citerai un extrait du mémoire d'Hervé Conil[1] :

« Si l'on demande aux parents d'assister aux cours et de servir de relais à la maison, cela signifie que l'on suppose s'adresser à une certaine catégorie de parents d'élèves, en accord avec l'institution, défendant des valeurs communes, et capables d'aider l'élève sur un plan technique.
Ainsi, le parent « idéal » aime bien sûr la musique classique, mais est (ou a été) aussi musicien pratiquant avec un niveau suffisant pour expliquer à l'enfant ce qu'il n'a pas compris pendant le cours et/ou pour l'aider à travailler plus efficacement. A un détail près cependant : ce parent zélé devra être l'ombre du professeur et ne jamais contrecarrer l'enseignement de celui-ci.
Mais alors, qu'en est-il des élèves dont les parents ne connaissant pas la musique ne peuvent par conséquent pas les aider ? Qu'en est-il également des élèves dont les parents sont indifférents à leurs activités, à leurs progrès ? Ils ne seront ni encouragés, ni soutenus, où trouveront-ils l'envie de progresser, de travailler ?

[1] Hervé Conil, *Le travail à la maison : outil d'enseignement ou d'apprentissage,* mémoire de CA.

L'élève est donc tributaire de tout un environnement, qui le place dans un rapport particulier au savoir et au travail.

- Le professeur doit donc ajuster sa pédagogie en fonction de toutes ces données.

Un certain nombre d'erreurs peuvent être évités, notamment ce que l'on appelle la « pédagogie du report », et son « tu verras plus tard, tu comprendras…. ». Mettre l'élève dans une situation d'échec, d'attente d'un résultat qui viendra plus tard…

Question de l'intérêt musical immédiat en cours :

Certains professeurs ont opté pour une manière de travailler différente. Ils sont passés de « professeur-observateur », à « professeur anticipateur ». Le professeur observateur est celui qui écoute ce que l'élève a travaillé pendant la semaine et qui corrige par la suite ses erreurs. C'est le professeur que nous avons rencontré dès le début de cette deuxième partie.

Le professeur anticipateur va organiser son cours différemment. Sa démarche va donc être rectifiée, réadaptée. Il va proposer à l'élève d'expérimenter des outils, suivant les obstacles qu'ils vont rencontrer, et se servir de son cours comme d'un véritable laboratoire.
Je disais en parlant du schéma proposé par A.C. Galland, que l'élève manquait souvent d'outils et que seule une nouvelle méthode et le vécu d'une expérience lui permettrait plus rapidement le trouver l'outil le plus adapté à chaque situation.
Avec cette façon de travailler par exemple, l'élève expérimente avec le professeur et apprend ainsi à se connaître et connaître son instrument.

Il serait maintenant intéressant de se pencher sur les méthodes instrumentales, outil de travail utilisé dès les débuts de l'apprentissage instrumental.

D/Les méthodes instrumentales:

- *Etat des lieux :*

L'outil utilisé de manière quasi systématique dans les débuts de l'apprentissage instrumental est la méthode.

Pensée à la fois comme outil de travail pour l'élève et comme guide pour le professeur, elle est construite de la manière suivante. Chaque leçon aborde un aspect instrumental particulier. Dans les méthodes de clarinette que j'ai observées, il peut s'agir de l'apprentissage d'une note par leçon (le mi, puis le ré, puis le do…), le travail d'un aspect technique difficile à la clarinette (le passage du la médium au si aigu, passage de registre assez difficile à acquérir), le travail des douzièmes.

Il arrive qu'elles soient construites en 33 leçons, ce qui correspond au nombre de cours dispensés durant l'année scolaire.

Du point de vue de l'élève : avoir une méthode c'est quelque part comme avoir un professeur à domicile. Le parcours est balisé, les objectifs sont précis et préalablement définis. D'autre part, tourner les pages donne le sentiment de progresser. Ainsi, la quantité de leçons travaillées prime sur la qualité de l'exécution, l'intérêt est donc détourné du but initial. Celui-ci peut être à la fois d'autonomiser l'élève en lui proposant un outil dans lequel il peut piocher selon les besoins qu'il rencontre, de servir d'outil de référence, consultable en cas de doute.

Du point de vue du professeur : la méthode est une aide, elle permet de penser à tout. Elle rassure car elle garantit de couvrir le programme, elle est un support de référence entre l'élève et lui-même, un outil en commun sur lequel discuter. Les exercices sont proposés, les morceaux choisis balaient en général toute l'histoire de la musique ce qui permet au professeur d'aborder en l'expliquant chacune de ces périodes.

D'un point de vue pédagogique : Chaque leçon est conçue comme une étape par laquelle l'apprenant doit passer. La somme de ces étapes constitue la compétence terminale qu'il doit avoir acquise, à la fin de l'année. La progression s'effectue par paliers, par difficultés intermédiaires

.

- *Quel modèle d'apprentissage est-il donc sous-jacent à ces méthodes ?*

Il pourrait s'agir du béhaviorisme.
Le béhaviorisme favorise un apprentissage conditionné par le principe répondant-opérant, c'est-à-dire l'imprégnation par des procédés d'imitation et d'automatisation. L'élève est donc passif, ses acquis antérieurs ne sont pas mis à profit par l'acquisition de faits nouveaux. Il s'agit d'une progression régulière sur le mode du tapis roulant avec des étapes programmées.
Ce béhaviorisme s'oppose alors au constructivisme qui accorde une importance à l'activité propre du sujet, l'élève devant construire lui-même son chemin.

Les méthodes posent donc à la fois la question de la construction des apprentissages ainsi que la question de l'acquisition par l'élève de l'autonomie, en ce sens qu'elle ne lui permet pas de la construire.

Elles remettent en cause la construction de l'apprentissage et notamment du fait que l'information n'est identifiée que si elle est déjà saisie dans un projet d'utilisation, ce que nous avons vu en première partie de ce mémoire.

La construction des méthodes se fait donc à l'inverse du processus efficace d'apprentissage. Les leçons ainsi proposées ne permettent pas de créer un lien entre ce qui est appris et ce dont on a besoin dans le travail d'un morceau par exemple.

CONCLUSION

Envisager l'autonomie comme un objectif pédagogique demande de repenser, mais aussi de remettre en question un certain nombre de choses.

C'est se rendre compte d'abord que l'autonomie se construit au fil du temps. C'est un acte à la fois social ; nous avons besoin de l'autre pour nous construire, mais aussi individuel ; c'est elle qui nous permet de déterminer notre propre loi.

L'enseignant, dans cette relation pédagogique, a un rôle d'accompagnateur de l'élève dans la démarche d'autonomisation mais il ne peut en aucun cas la lui imposer. Il ne peut que mettre en œuvre un contexte pédagogique qui permette à l'élève d'évoluer à son rythme et d'acquérir peu à peu des notions telles que celles de responsabilité, d'auto-évaluation objective, de prise d'initiative.
Ce contexte sera centré sur l'élève en tant que sujet-apprenant. Il favorisera l'échange verbal, l'expression et la mise en valeur de la motivation et du désir de l'élève. La construction dans le temps par étapes, d'un projet de travail validé à la fois par l'enseignant mais aussi par l'élève sera programmée. Il permettra d'évoluer vers une notion de responsabilité de l'élève dans le processus d'apprentissage qui est liée à la notion d'autonomie.
Cependant, tout faire pour rendre un élève autonome, n'est ce pas tout organiser de façon à rentabiliser le temps pour éviter de le perdre ? Pourquoi vouloir calquer un schéma de société, où tout doit aller très vite, à un schéma didactique ?
Rendre autonome c'est aussi rendre libre, mais celle-ci n'est-elle pas relative, limitée entre autre par le désir de l'autre ?

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI Jean-Pierre*, « errer » pour apprendre*, enseigner la musique n°3, 2000.

- BARBOT Marie-José, *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation,* Editions PUF, Vendôme, décembre 1999.

- CONIL Hervé, *Le travail à la maison : outil d'enseignement ou d'apprentissage ?,* mémoire de C.A., avril 2000.

- DELANNOY Cécile*, La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre*, Editions Hachette éducation, 1997

- DUMAS-LAGUETTE Véronique, *La situation de cours, le travail à la maison : dépendance ou indépendance*, mémoire du CEFEDEM de Lyon.

- GALLAND Anne-Claire, *Analyse du travail personnel des élèves pianistes en cycle II en vue de la formation professionnelle des enseignants*, DESS Psychologie et ingénierie des apprentissages en formation professionnelle, janvier 2003.

- HOFFMANS-GOSSET Marie-Agnès, Apprendre l'autonomie apprendre la socialisation, Editions Chronique Sociale, Mars 1994.

- MEIRIEU Philippe, *Les devoirs à la maison*, Syros Alternatives, Paris, 1995.

- MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris ESF, 1996.

- MEIRIEU Philippe, *Apprendre…oui, mais comment* ? Paris, ESF, 1997.

- PIN Anaïs, Le *travail à la maison, un enjeu pédagogique,* mémoire du CEFEDEM de Lyon, 2004.

- SCHEPPENS Eddy, *À propos du temps dans l'école de musique*, enseigner la musique n°6.

- SEYVOS Jean-Pierre, *Peut-on imaginer un enseignement instrumental qui ne reposerait plus sur le travail à la maison*, Enseigner la musique n°5.
- SPROGIS Eric, *Synthèse du Colloque de Rezé*, enseigner la musique n°5, décembre 2003.

- VASSILEFF Jean, *Histoires de vie et pédagogie du projet*, imprimerie des monts du Lyonnais, éditions Chronique Sociale, 2000.

- *L'outil en pédagogie Freinet n°44,* Institut Coopératif Moderne. Pédagogie Freinet, août 2005.